೨

ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಹಾಗೂ ಸಾಕ್ಷರತೆ : ಆಫ್ರಿಕಾದ ದಕ್ಷಿಣ ಸಹರಾದಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಸಂಶೋಧನೆ

– ಕ್ಯಾಥಲೀನ್ ಹ್ಯೂ

ಸಾರಾಂಶ: ಹಲವು ಭಾಷಾ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳಿಂದ ಬರುವ ವಿವಿಧ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ ಬದುಕುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅವರದೇ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ದೊರೆಯುವುದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯ. ಆಫ್ರಿಕಾ ಖಂಡದ ದೇಶಗಳು ಭಾರತದಂತೆ ಬಹುಭಾಷಾ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ ನಾಡಾಗಿವೆ. ಇಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ಆ ಬಹುಭಾಷೆಗಳೇ ಸವಾಲುಗಳಾಗಿವೆ. ಕರ್ನಾಟಕದಲ್ಲಿ ಹಲವು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಇರುವ ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತ ಚರ್ಚೆಗೆ ಸಂಶೋಧನಾತ್ಮಕ ಹೊಳಹುಗಳನ್ನು, ದಾಖಲೆಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಬಹು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಪ್ರಯೋಗಗಳ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ– **Multilingual Education,** ವಾಶ್‌ಬ್ಯಾಕ್ ಪರಿಣಾಮ– **'washback effect',** ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ವೈವಿಧ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವುದು– **manage linguistic and cultural diversity,** ಆಫ್ರಿಕಾದ ಅಗೋಚರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು– **invisible African education practices,** ದ್ವಿಭಾಷಾ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ– **immersion bilingual,** ಪರಿಧಿಯಿಂದ ಕೇಂದ್ರಕ್ಕೆ– **periphery to the centre,** ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣ– **decentralisation of education,** ಇಥಿಯೋಪಿಯಾದಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷ ರಾಜಕೀಯ ಶಕ್ತಿ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣಕಾರಿ ಭಾಷೆಯಾಗಿ ಅಮಹಾರಿಕ್– **Amharic as language of privileged political power and control in Ethiopia.**

ಪೀಠಿಕೆ

ವಿಶ್ವದ ದಾಕ್ಷಿಣಾತ್ಯ ದೇಶಗಳು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸ್ಥಳೀಯ ಅಥವಾ ಪ್ರಾಂತೀಯ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಕೊಡಿಸುವುದಕ್ಕೆ ದೀರ್ಘವಾದ ಇತಿಹಾಸವಿದೆ. ಈ ದೇಶಗಳು

ಪಾಂಡಿತ್ಯಭರಿತ ಶ್ರೀಮಂತ ಸಾಹಿತ್ಯಕ ಸಂಪ್ರದಾಯವನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ, ಇದು ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪಕ್ಕೂ ಮುಂಚಿನ ದಿನಗಳಿಂದಲೂ ಇದ್ದದ್ದೇ. ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪವು ಏಕರೂಪವಾಗಿ ಯೂರೋಪಿಯನ್ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ, ಆಡಳಿತ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಿತು.

ಇಂದು, ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಜನರ ಸಂಚಾರ ಮತ್ತು ಜಾಗತಿಕ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನಗಳ ಪ್ರಸರಣೆ, ಯೂರೋಪಿಯನ್, ಉತ್ತರ ಅಮೇರಿಕ ಮತ್ತು ಆಸ್ಟ್ರೇಲೇಷಿಯಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ತಮ್ಮ ಹರಡುವಿಕೆಯನ್ನು ತ್ವರಿತವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತಿರುವುದರಿಂದ ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರದ ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ವೈವಿಧ್ಯವನ್ನು ಉತ್ತಮ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಿರ್ವಹಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂದು ಹೋರಾಡುತ್ತಿವೆ. ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ-ಉತ್ತರ ಭಾಗದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿಂದ (ಹೆಲ್ಲರ್, ೨೦೦೮; ಗಾರ್ಸಿಯಾ, ೨೦೦೯; ಬ್ಲಾಕ್ಲೆಡ್ಜ್ ಮತ್ತು ಕ್ರೀಸ್, ೨೦೧೦), ದ್ವಿಭಾಷಾ-ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪುಸ್ತಕಗಳು, ಬಳಕೆಗೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಮನ್ವಯ ವಿಧಾನಗಳ ಕೊಡುಗೆಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ಈ ಅಧ್ಯಯನಗಳು 'ದಾಕ್ಷಿಣಾತ್ಯ' ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಸೀಮಿತ ಸೆಳೆತವನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಅವು ಬಹುವಾಗಿ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಉಪ-ವರ್ಗದಲ್ಲಿ ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಡುವ ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರದ ವಿವಿಧ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಗತ್ಯತೆಗಳ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿವೆ. ಗಮನಾರ್ಹವಾದ 'ದಕ್ಷಿಣ-ನೇತೃತ್ವದ' ಸಂಶೋಧನೆಯ ಹೊರತಾಗಿಯೂ (ಅಗ್ನಿಹೋತ್ರಿ, ೨೦೦೭; ಮೊಹಂತಿ ಮತ್ತು ಇತರರು, ೨೦೦೯; ಒಯೇನ್ ಮತ್ತು ಗ್ಲ್ಯಾಂಜ್, ೨೦೧೦; ಹೆಗ್ ಮತ್ತು ಸ್ಕಟ್ನಾಬ್-ಕಂಗಸ್, ೨೦೧೦), 'ಉತ್ತರ ಭಾಗದ' ದೇಶಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕೊಡುಗೆಗಳು ಈಗಾಗಲೇ 'ದಕ್ಷಿಣ' ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿಂದ ಅಭ್ಯಸಿಸಿದ ಹಾಗೂ ಕಲಿತ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವುದಿಲ್ಲ.

ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ, ಆಫ್ರಿಕಾದಲ್ಲಿ ಸಾಕ್ಷರತೆ ಮತ್ತು ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಮೇಲೆ ನಡೆಸಿದ ಕೆಲವು ಇತ್ತೀಚಿನ, ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದ ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ನಾನು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತೇನೆ. ಬಹುಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಬಹುಭಾಷೀಯತೆ (ಅಗ್ನಿಹೋತ್ರಿ, ೨೦೦೭) ರೂಢಿಯಾಗಿರುವ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಅವು ಸಮಗ್ರ ಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ನೀಡಬಹುದೆಂದು ನಾನು ನಂಬುತ್ತೇನೆ. ಕೀನ್ಯಾದ ವಿದ್ವಾಂಸ ಅಲ್ ಅಮಿನ್ ಮಜ್ರುಯಿ ಅವರು (೨೦೦೨) ವಾದಿಸುವಂತೆ ಆಫ್ರಿಕಾದಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಗತ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಸ್ತುತ ವೈಫಲ್ಯವೆಂದರೆ, ಯಾವೆಲ್ಲವೂ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಯಾವುವು ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಕುರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಯ ವಿಶಾಲ ಫಲಾನುಭವ ಇರದಿರುವುದು.

ಬಹು–ದಿಕ್ಕುಗಳಲ್ಲಿ ಮಾಹಿತಿ, ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳ ವಿನಿಮಯದ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯವನ್ನು ಅವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ, ಈ ವಿನಿಮಯ ಆಫ್ರಿಕಾದಿಂದ (ದಕ್ಷಿಣ–ದಕ್ಷಿಣ ಮತ್ತು ದಕ್ಷಿಣ–ಉತ್ತರ) ವಲಸೆ ಬಂದವರಿಂದ ಆಗುತ್ತದೆ. ಒಂದು ದಿಕ್ಕಿನಿಂದ ನೋಡುವುದಾದರೆ ಉತ್ತರ– ದಕ್ಷಿಣಗಳ ವಿನಿಮಯಗಳು ಹತ್ತೊಂಬತ್ತನೆಯ ಶತಮಾನದಿಂದಲೂ ಆಫ್ರಿಕಾದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯನ್ನು ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸಿವೆ.

ಆಫ್ರಿಕಾದ 'ಅಗೋಚರ' ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು

ಪೂರ್ವ–ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಕಾಲಕ್ಕಿಂತಲೂ ಮುಂಚೆ ಬಹುಭಾಷಾ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭ್ಯಾಸದಲ್ಲಿ, ಸುಸ್ಪಷ್ಟ ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪದ ಕನಿಷ್ಠ ಮೂರು ಅವಧಿಗಳನ್ನು ಆಫ್ರಿಕಾ ಅನುಭವಿಸಿದೆ ಎಂಬುದು ನಮಗೆ ತಿಳಿದಿದೆ. ಮಾಲಿ ದೇಶದಲ್ಲಿರುವ ಟಿಂಬಕ್ಟು ಹಸ್ತಪ್ರತಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ಆಫ್ರಿಕಾದ ಭಾಷೆಗಳ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಹರಡಲು, ಪೂರ್ವದ ಈಜಿಪ್ಟಿನ ಹಸ್ತಪ್ರತಿಗಳನ್ನು, ಚಿತ್ರಕಲೆಯಲ್ಲಿ ಕೋಪ್ಟಿಕ್ ಕ್ರಿಶ್ಚಿಯನ್ ಶೈಲಿಯನ್ನು ಗೀಝ್ ಭಾಷೆಯ ಮೂಲಕ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು ಎಂದು ಅರೇಬಿಕ್ ಲಿಪಿಯಲ್ಲಿ ಬರೆದಿರುವ ಸಾಕ್ಷ್ಯಗಳಿವೆ. ಹನ್ನೆರಡನೇ ಶತಮಾನದಲ್ಲಿ ಉತ್ತುಂಗಕ್ಕೇರಿದ ಮಾಲಿಯಲ್ಲಿನ ವಿವಿಧ ಭಾಷೆಗಳ ಪಾಂಡಿತ್ಯ ಇಟಾಲಿಯನ್ ನವೋದಯ ಕಾಲಕ್ಕಿಂತಲೂ ಮುಂದುವರಿದಿತ್ತು.

ಆದರೂ, ಹತ್ತೊಂಬತ್ತನೇ ಶತಮಾನದ ಉತ್ತರಾರ್ಧದಲ್ಲಿ ಆಫ್ರಿಕಾ ಖಂಡದ ವಿಭಾಗೀಕರಣವು ಅದರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆಚರಣೆಗಳು ಮತ್ತು ಈ ಅವಧಿಯ ದಾಖಲೆಗಳನ್ನು 'ಅಗೋಚರವಾಗಿಸಿದವು' (ಸ್ಕಟ್ನಾಬ್–ಕಂಗಸ್, ೨೦೦೦). ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಆಫ್ರಿಕಾ ಖಂಡದ ಪ್ರಸ್ತುತತೆಗೆ ಹೊರಗಿರುವ ಮತ್ತು ಒಂದೇ ಪ್ರಬಲ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಸಮಾಜಗಳಿಗೆ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಿದ ಯೂರೋಪಿಯನ್ ಅಥವಾ ಉತ್ತರ ಅಮೆರಿಕದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮಾದರಿಗಳು ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಿರುವ ಆಫ್ರಿಕಾದ ಸಮುದಾಯಗಳ ಮೇಲೆ ಹೇರಲ್ಪಟ್ಟವು. ತೀರ ಇತ್ತೀಚಿನ 'ಫಲಿತಾಂಶ ಆಧಾರಿತ' ಅಥವಾ 'ರಚನಾತ್ಮಕವಾದಿ' ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಸರಿಹೊಂದದ ಮಾದರಿಗಳಾಗಿದ್ದು, ಇವು ದುಬಾರಿಯಾಗಿದ್ದು ಆಫ್ರಿಕಾದಾದ್ಯಂತ ಹೊರೆಯಾಗಿವೆ. ಇದಲ್ಲದೆ ಅವುಗಳು ನೂರಾ ಮೂವತ್ತು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಡಮೆ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಸಹಾಯಮಾಡಿವೆ.

ಅದೇನೇ ಇದ್ದರೂ, ಇತ್ತೀಚಿನ ಆಫ್ರಿಕನ್ ಸಂಶೋಧನೆ (UNESCO ಮತ್ತು ಯುನೈಟೆಡ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಪ್ರೋಗ್ರಾಮ್ (UNDP) ನಂತಹ ಸಂಸ್ಥೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಸೇರಿ) ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ

ವ್ಯಾಪಕವಾದ ದತ್ತಾಂಶಗಳನ್ನು ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸಿದೆ, ಇವು ಅಂತಾರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಆನ್ವಯಿಕ ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರಕ್ಕೆ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗುವ, ಆಫ್ರಿಕಾವನ್ನೂ ಮೀರಿದ ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯಕ್ಕೆ ಹೊಂದುತ್ತವೆ.

ಸಮಕಾಲೀನ ಅಂತಾರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಪ್ರಕಾರ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿದ್ದರೆ, ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯ ಸಮಾಜ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕತೆಯನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು. ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿನ ಯಶಸ್ವಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅಲ್ಲಿಯ ಸಮುದಾಯದ ಭಾಷೆಗಳ ಸಹಾಯದಿಂದ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ನಂಬಲಾಗಿದೆ, ಅನಂತರ ಇದನ್ನು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಸಂವಹನ ಮಾಡುವ ಇಂಗ್ಲಿಷ್, ಫ್ರೆಂಚ್, ಸ್ಪ್ಯಾನಿಷ್, ರಷ್ಯನ್, ಅರೇಬಿಕ್ ಅಥವಾ ಮ್ಯಾಂಡರಿನ್ ಭಾಷೆಗಳಿಗೆ ವರ್ಗಾವಣೆ ಮಾಡಬಹುದು. ಉತ್ತರ ಯೂರೋಪ್ ಮತ್ತು ಉತ್ತರ ಅಮೆರಿಕದಲ್ಲಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯ ಪರ್ಯಾಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ (ಉದಾ; ದ್ವಿಭಾಷಾ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ, ಎರಡು–ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ) ಕಡೆಗೆ ಗಮನಸೆಳೆದಿದ್ದರೂ, ಎರಡೂ ಸ್ಥಾಪನೆಗಳಲ್ಲಿ (ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯ) ವ್ಯವಸ್ಥಾ ವ್ಯಾಪಿ ದತ್ತಾಂಶವನ್ನು ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಂದ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿಲ್ಲ.

ಆಫ್ರಿಕಾದ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ, ಅದರಲ್ಲೂ ದಕ್ಷಿಣ ಆಫ್ರಿಕಾ ಮತ್ತು ಇಥಿಯೋಪಿಯಾದಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಮತ್ತು ಸಹರಾ ಕೆಳಗಿನ ಆಫ್ರಿಕಾದ (ಅಲಿಡೋ ಎಟ್ ಅಲ್ ೨೦೦೬; ಹೆಗ್ ಎಟ್ ಆಲ್., ೨೦೦೭; ರೀವ್ಸ್ ಎಟ್ ಆಲ್., ೨೦೦೮; ಒವಾನೆ ಮತ್ತು ಗ್ಲ್ಯಾಂಜ್, ೨೦೧೦, ೨೦೧೧) ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಂದ ಈ ರೀತಿಯ ದತ್ತಾಂಶವನ್ನು ಪಡೆಯಲಾಗಿದೆ. ಇದರ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ, ದಕ್ಷಿಣ–ದಕ್ಷಿಣ ಸಂಶೋಧನೆಯ ವಿನಿಮಯದಲ್ಲಿ, ಇಥಿಯೋಪಿಯಾದ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುತೂಹಲ ಅಧ್ಯಯನದ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಲ್ಯಾಟಿನ್ ಅಮೆರಿಕ ಮತ್ತು ಉತ್ತರ ಅಮೆರಿಕ, ಭಾರತ, ನೇಪಾಳ, ಆಗ್ನೇಯ ಏಷ್ಯಾ ಮತ್ತು ಬುರ್ಕಿನಾ ಫಾಸೊ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಉಪಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ. ಈ ಸ್ಥಾಪನೆಗಳ ವಿದ್ವಾಂಸರು ತಮ್ಮ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು 'ಪರಿಧಿಯಿಂದ ಕೇಂದ್ರಕ್ಕೆ' ಎಂಬಂತೆ ಕೊಡುಗೆಯಾಗಿ ನೀಡಿದ್ದಾರೆ (ಹೆಗ್ ಮತ್ತು ಸ್ಕಟ್ನಾಬ್–ಕಂಗಸ್, ೨೦೧೦).

ಈ ಪರಿಮಾಣದ ಇಥಿಯೋಪಿಯ ಮತ್ತು ಇತರೆಡೆಗಳ ಅಧ್ಯಯನದ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಈ ಅಂಶಗಳತ್ತ ಬೆರಳುಮಾಡುತ್ತವೆ: ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಮತ್ತು ಸ್ಥಳೀಯ

ಅಧಿಕಾರಿಗಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣ, ಸ್ಥಳೀಯ ಕೌಶಲಾಭಿವೃದ್ಧಿ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಮುದಾಯದ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ, ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು, ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಸಾಧನೆಗಳು. ಈ ಅಧ್ಯಯನದ ಸಂಗ್ರಹವು ಯಾವಾಗಲೂ ಉತ್ತರ ಅಥವಾ ಪಶ್ಚಿಮಕ್ಕೆ ನೋಡಲು ಒಗ್ಗಿಕೊಂಡಿರುವ ಭಾಗಿದಾರರನ್ನು ಅಚ್ಚರಿಗೊಳಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ, ನಾವು ದಕ್ಷಿಣದಲ್ಲಿ ಏನು ಮಾಡುತ್ತೇವೋ ಅದರಲ್ಲಿ ಅಂತಾರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಟ್ಟದ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಬಹುದು.

ಇಥಿಯೋಪಿಯಾದ ಅಧ್ಯಯನ

ನಗರ, ಗ್ರಾಮೀಣ ಮತ್ತು ಹುಲ್ಲುಗಾವಲು ಪ್ರದೇಶದ (ಅಲೆಮಾರಿ) ಸಮುದಾಯಗಳಿಂದ ಸಂಗ್ರಹಿಸಿದ ದತ್ತಾಂಶವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಇಥಿಯೋಪಿಯಾದ ಅಧ್ಯಯನವು, ಹತ್ತು ವರ್ಷದೊಳಗೆ ಪ್ರಪಂಚದ ಅತ್ಯಂತ ಬಡ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ ಕಡಮೆ ವೆಚ್ಚದ ಭಾಷಾವಾರು, ಜನಾಂಗೀಯ ಮತ್ತು ನಂಬಿಕೆಗಳ ಆಧಾರಿತ ವೈವಿಧ್ಯಕ್ಕೆ ಹೊಂದುವಂತಹ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ತರುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ (ಹೆಗ್ ಎಟ್ ಆಲ್., ೨೦೦೭). ಇಥಿಯೋಪಿಯಾದ (ಸಂಯುಕ್ತ) ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಯು ೧೯೯೪ ರಲ್ಲಿ ಹೊಸ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡಿತು, ಇದರಲ್ಲಿ ಎಂಟು ವರ್ಷಗಳ ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣದ (ಮಾಭಾಶಿ) ಜೊತೆಗೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆಯಾಗಿ ಅಮಹಾರಿಕ್ ಭಾಷೆಯ ಬೋಧನೆಯಿತ್ತು. ಇದು ಅಮಹಾರಿಕ್ ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲದ ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನೂ (ಮೂರನೇ ಎರಡು ಭಾಗದಷ್ಟು ಶಾಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು) ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು.

ಇದರ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ, ವಿದೇಶಿ ಭಾಷೆಯಾಗಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬೋಧನೆಯು ಒಂದನೇ ತರಗತಿಯಿಂದ ಇತ್ತು, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಒಂದು ಬೋಧನಾ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ (ಒಂಬತ್ತನೇ ತರಗತಿ) ಸೇರಿತ್ತು. ದಕ್ಷಿಣ ಆಫ್ರಿಕಾದ ಆಫ್ರಿಕನ್ಸ್ ಭಾಷೆಯಂತೆಯೇ, ಅಮಹಾರಿಕ್ ಅನ್ನು ೧೯೯೦ ರ ಪೂರ್ವದ ಇಥಿಯೋಪಿಯಾದಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷ ರಾಜಕೀಯ ಶಕ್ತಿ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣಕಾರಿ ಭಾಷೆಯಾಗಿ ಬಳಸಲಾಗಿತ್ತು. ವಸಾಹತಿನ ಆಳ್ವಿಕೆಗೆ ಒಳಗಾಗದ ಕಾರಣ ಇಥಿಯೋಪಿಯಾದಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೂ ಸೀಮಿತ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಹೊಂದಿತ್ತು. ಇಥಿಯೋಪಿಯಾದ ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ೧೯೯೦ ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ದಕ್ಷಿಣ ಆಫ್ರಿಕಾದಂತೆಯೇ ಇಲ್ಲಿಯೂ ನಡೆದವು, ಜೊತೆಗೆ ಕಳೆದ ಎರಡು ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಹೋಲಿಸಬಹುದಾದ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಳಾಗಿವೆ. ೨೦೧೦ ರ ವೇಳೆಗೆ, ಹನ್ನೊಂದು

ಇಥಿಯೋಪಿಯನ್ ಪ್ರದೇಶಗಳ ಪೈಕಿ ಎಂಟು ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಕನಿಷ್ಠ ಆರು ವರ್ಷಗಳ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವಾಗಿ ಮತ್ತು ಅದರಲ್ಲಿ ನಾಲ್ಕು ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಎಂಟು ವರ್ಷಗಳವರೆಗೆ ಮಾಭಾಶಿ (ಮಾತೃ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ)ಯನ್ನು ಅಳವಡಿಸಲಾಯಿತು (೩೨ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಷಾ ಬೆಳವಣಿಗೆಯೊಂದಿಗೆ). ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಭಾಷೆಗಳಾಗಿ ಕೇವಲ ಅಮಹಾರಿಕ್, ಅಫಾನ್ ಒರೊಮೊ ಮತ್ತು ಸ್ವಲ್ಪ ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನ್ನು ಮಾತ್ರ ಬಳಸಿದ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಈ ನೀತಿಯ ಅಳವಡಿಸುವಿಕೆಯು ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಅಸಾಧಾರಣವಾದುದು, ಏಕೆಂದರೆ ಇದು ಸಂಯುಕ್ತ ಮತ್ತು ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಸರ್ಕಾರಗಳ ಬಳಿ ಇದ್ದಂತಹ ಕನಿಷ್ಠ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡಿದೆ.

೨೦೦೬ ರಲ್ಲಿ ಇಥಿಯೋಪಿಯಾದ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಣ ಮಾಧ್ಯಮದ ಅಧ್ಯಯನದ ದತ್ತಾಂಶ ಸಂಗ್ರಹ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಸ್ಥಳೀಯ ಸಮುದಾಯದ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ಥಳೀಯವಾಗಿ ತಯಾರಿಸಿದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ವಸ್ತುಗಳ ಲಭ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ದಿನನಿತ್ಯದ ಬಳಕೆ ಸಂಶೋಧಕರನ್ನು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಗಮನ ಸೆಳೆದುವು.

ಈ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು ಮತ್ತು ಮನೆಗೆಲಸಗಳಿಗಾಗಿ ಪ್ರತಿದಿನವೂ ಮನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ಹೋಗಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ದಕ್ಷಿಣ ಆಫ್ರಿಕಾದಲ್ಲಿ, ಖಾಸಗಿ ಪುಸ್ತಕ ಪ್ರಕಾಶಕರು ದುಬಾರಿ ಬೆಲೆಯ ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಮುದ್ರಿಸುತ್ತಾರೆ, ಇವುಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕಪಾಟಿಗೆ ಸೀಮಿತವಾಗಿರುತ್ತವೆ, ಅಪರೂಪಕ್ಕೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕೈಯಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ವಿರಳವಾಗಿ ಮನೆಗೆ ಒಯ್ಯಲು ಅನುಮತಿ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ (ರೀವ್ಸ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, ೨೦೦೮). ಇಥಿಯೋಪಿಯನ್ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಳಗೆ ಗಣನೀಯ ಪ್ರಮಾಣದ ಸವಾಲುಗಳು ಕಂಡುಬಂದಿದ್ದರೂ, ಮತ್ತು ಇತ್ತೀಚಿನ ಪ್ರಕಟಣೆಯಂತೆ ನೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಂದ, ಗಂಭೀರ ನ್ಯೂನತೆಗಳು ಮತ್ತು ಅಪಾಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೂ, ದಕ್ಷಿಣ ಆಫ್ರಿಕಾದಂತಹ ದೇಶವು ಈ ಬಡ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ದೇಶದಿಂದ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಸುಧಾರಣೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಕಲಿಯಬಹುದಾಗಿದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ದಕ್ಷಿಣ ಮತ್ತು ಇತರ ಉತ್ತರದ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ, ತಮ್ಮ ಭಾಷೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಿಗೆ ಕಡಮೆ ಸ್ವೀಕೃತಿ ಇರುವ ಕಾರಣದಿಂದ ಯುವಕರು ಅಕಾಲಿಕವಾಗಿ ಶಾಲೆ ಬಿಡುತ್ತಾರೆ ಅಥವಾ ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಹೊರಗುಳಿಯುತ್ತಾರೆ.

ಇಥಿಯೋಪಿಯನ್ ಪ್ರಕರಣವು ಸದ್ಯದ ಆಫ್ರಿಕಾ ಮತ್ತು ಇತರ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಸ್ಥಾಪನೆಗಳಿರುವ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿರುವ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ

ಮಾದರಿಗಳ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಜಗತ್ತನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತದೆ. ಒಂದೇ ಸಂಯುಕ್ತ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ ಇದ್ದಾಗ, ವಿವಿಧ ಪ್ರದೇಶಗಳು ಅದನ್ನು ವಿವಿಧ ಮಟ್ಟಗಳಲ್ಲಿ ಜಾರಿಗೆ ತಂದಿವೆ. ೨೦೦೦, ೨೦೦೪ ಮತ್ತು ೨೦೦೮ನೇ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ನಾಲ್ಕು ಮತ್ತು ಎಂಟನೇ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿನ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವು ವಿಶ್ವದಲ್ಲಿಯೇ ದೊಡ್ಡ ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ ದತ್ತಾಂಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಣ ಮಾದರಿಗಳ (ಮಾಭಾಶಿ ಅಲ್ಲದ; ೪ ವರ್ಷಗಳ ಮಾಭಾಶಿ; ೬ ವರ್ಷಗಳ ಮಾಭಾಶಿ; ೬ ಮತ್ತು ೮ ವರ್ಷದವರನ್ನು ಮಿಶ್ರಿತವಾದ ಮಾಭಾಶಿ – ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಷಯಗಳಾದ ಮಾಭಾ/ ಮಾಭಾ ೬ ವರ್ಷದ ವರೆಗೆ ಮತ್ತು ಇನ್ನೊಂದು ಭಾಷೆ ೮ ವರ್ಷದ ವರೆಗೆ ಮತ್ತು ಎಂಟು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ) ಮಿಶ್ರಣಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಾಧನೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕಾ ಮಾಧ್ಯಮದ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಈ ದತ್ತಾಂಶಗಳು ನೀಡಿವೆ. ಈ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಐತಿಹಾಸಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಕಾಲಾನುಕ್ರಮವಾಗಿ ಮುಖ್ಯವಾಗಿವೆ.

ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಎಂಟು ವರ್ಷಗಳ ಮಾಭಾಶಿ ದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎಂಟು ವರ್ಷಕ್ಕಿಂತಲೂ ಕಡಮೆ ಮಾಭಾಶಿ ವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಮೀರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ದತ್ತಾಂಶ ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಆರರಿಂದ ಎಂಟು ವರ್ಷಗಳ ಮಾಭಾಶಿ ಮಿಶ್ರಣವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆರು ವರ್ಷಗಳ ಮಾಭಾಶಿಯವರನ್ನು ಮೀರಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಆರು ವರ್ಷಗಳ ಮಾಭಾಶಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಾಲ್ಕು ವರ್ಷಗಳ ಮಾಭಾಶಿಯವರನ್ನು ಮೀರಿರುತ್ತಾರೆ. ಈ ಮಾಹಿತಿಯು ಆಫ್ರಿಕಾದ ಅಧ್ಯಯನದ ಹಳೆಯ ದತ್ತಾಂಶದಿಂದಲೇ ಬಂದಿದೆ, ಆರು ವರ್ಷಗಳ ಮಾಭಾಶಿ ಮಾದರಿ (ಉತ್ತಮ ಸಂಪನ್ಮೂಲ, ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ) ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿ (ಬ್ಯಾಮ್ಬೋಸ್, ೨೦೦೦), ಮತ್ತು ಎಂಟು ವರ್ಷಗಳಿಗಿಂತಲೂ ಕಡಮೆ ಸುಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಸಾಧನೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. (ಅಲಿಡೋ ಮತ್ತು ಇತರರು, ೨೦೦೬; ಓಯೇನ್ ಮತ್ತು ಗ್ಲ್ಯಾಂಜ್, ೨೦೧೧).

ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ (ಕನಿಷ್ಠ ಎರಡು ಲಿಪಿಗಳು / ಸಾಂಖ್ಯಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಸೇರಿದಂತೆ) ಮೂರು ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎರಡು ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವವರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ದತ್ತಾಂಶ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ಎಂಟು ವರ್ಷಕ್ಕಿಂತ ಕಡಮೆ ಮಾತೃ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪಡೆದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವಿಜ್ಞಾನ ವಿಷಯದ ಸಾಧನೆಯು ತೀವ್ರವಾಗಿ ಕುಸಿಯುತ್ತದೆ.

ನಾಲ್ಕನೆಯದಾಗಿ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾಧ್ಯಮಕ್ಕೆ ಬದಲಿಸುವ ಮೊದಲು ಕನಿಷ್ಠ ಆರು ವರ್ಷಗಳ ಮಾಭಾಶಿ ಹೊಂದಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗಣಿತ ವಿಷಯವನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ.

ಐದನೆಯದಾಗಿ, ಗ್ರಾಮೀಣ ಮತ್ತು ಸಣ್ಣ ನಗರ ಕೇಂದ್ರಗಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಗರೀಕೃತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಈ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಗ್ರಾಮೀಣ ಮತ್ತು ಸಣ್ಣ ಪಟ್ಟಣಗಳ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದ ಸಮುದಾಯದ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿವೆ. ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಕಡಮೆ ಪ್ರಮಾಣದ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಅಲೆಮಾರಿ ಸಮುದಾಯಗಳ ಆಸಕ್ತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಆಗಾಗ್ಗೆ ತಪ್ಪುಗ್ರಹಿಕೆಗಳು ಇದ್ದರೂ, ಗ್ರಾಮೀಣ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿ ಸಹ ಸಮುದಾಯಗಳು ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿನ ಭಾಷೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಬಲವಾದ ಮತ್ತು ತಿಳಿವಳಿಕೆಯುಳ್ಳ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ ಎಂದು ತಿಳಿಯಿತು.

ಇಥಿಯೋಪಿಯನ್ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಹೊರಬಂದ ದತ್ತಾಂಶಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮತ್ತೊಂದು ಪ್ರಮುಖ ವಿಷಯವೆಂದರೆ, ಮಾತೃ ಭಾಷೆ / ಮನೆಯ ಭಾಷಾ ನೀತಿಯನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಿದಾಗ ಮತ್ತು ೧೯೯೪ಳ ಮತ್ತು ೨೦೦೨ ರ ನಡುವಲ್ಲಿ ಸಂಯುಕ್ತ ಸರ್ಕಾರದ ಬಲವಾದ ಬೆಂಬಲವಿತ್ತು. ಶಿಕ್ಷಣ ಸಚಿವರ ಬದಲಾವಣೆಯು ೨೦೦೩ ರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಉದ್ದಕ್ಕೂ ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನ ಹರಿಸಿತು. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬೋಧನೆಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವ ಹಾಗೂ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲಾಯಿತು. ೨೦೦೪ ರ ವೇಳೆಗೆ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯವನ್ನು ಸುಧಾರಿಸಲು ಹಾಗೂ ಸೇವಾನಿರತ ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲು ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯ ಸಲಹೆಗಾರನನ್ನು ಕರೆತರಲಾಯಿತು. ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಜೆಟ್‌ನ ಶೇ. ೪೨ ರಷ್ಟು ಭಾಗ ೨೦೦೫ ರಿಂದ ಕ್ಯಾಸ್ಕೇಡ್ ಮಾದರಿಯ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯ ಸುಧಾರಣೆಗೆ ವ್ಯಯಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿತು. ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯ ಬೋಧನಾ ಸಹಾಯ ಮತ್ತು ಎಂಟು ಘಂಟೆಗಳ ದೂರ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ನೂರ ಇಪ್ಪತ್ತು ಗಂಟೆಗಳ ತೀವ್ರ ಸಂಪರ್ಕ ಸಮಯವನ್ನೂ ಅದು ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು. ಎರಡು ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ದೇಶದ ಎಲ್ಲ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಂಡಿದ್ದರು. ೨೦೦೬ ರಲ್ಲಿ ಸಂಗ್ರಹಿಸಲಾದ ಮಾಹಿತಿಯು ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಮತ್ತು ಅದರ ಪರಿಣಾಮದ ಬಗ್ಗೆ ಕಳವಳ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಆ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ

ಸಾಧನೆಗಾಗಿ ಇಂಗ್ಲಿಷಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆದ್ಯತೆ ನೀಡುವ ಪರಿಣಾಮ ಮತ್ತು 'ವಾಶ್‌ಬ್ಯಾಕ್ ಪರಿಣಾಮ' ಎಂಬ ವರದಿಯನ್ನು (ಹ್ಯೂ ಮತ್ತು ಇತರರು, ೨೦೦೭) ಸಂಪುಟ (ಹ್ಯೂ (೨೦೦೭)ಮತ್ತು ಸ್ಕಟ್ನಾಬ್-ಕಂಗಸ್, ೨೦೧೦) ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸಿತು. ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನಲ್ಲಿ ಸೇವಾನಿರತ ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಗಾಧ ವೆಚ್ಚದ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ೨೦೦೦ ಮತ್ತು ೨೦೦೪ ರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆಯು ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಇಳಿಮುಖವಾಯಿತು ಹಾಗೂ ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ಗೆ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾದ ಅನಂತರ ೨೦೦೮ ರ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಲ್ಲಿ ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಗಣಿತ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಗಮನಾರ್ಹ ಕುಸಿತವನ್ನು ತೋರಿಸಿದೆ. ಹಲವು ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಸುಧಾರಣೆಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಹಮ್ಮಿಕೊಂಡು ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾಧ್ಯಮಕ್ಕೆ ಬದಲಾವಣೆ, ಅನಂತರದಲ್ಲಿ ಗಣಿತ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನಗಳಲ್ಲಿ ಕುಸಿತವನ್ನು ಕಂಡಿದೆ (ಅಭಿವೃದ್ಧಿಶೀಲ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷಿನ ಮೇಲೆ ಅತಿಯಾದ ಅವಲಂಬನೆ ಎಂಬ ವಿಮರ್ಶೆಗಾಗಿ ಈ ಪುಟವನ್ನು ನೋಡಿ: ಕೋಲ್ಮನ್, ೨೦೧೧).

ಇಥಿಯೋಪಿಯನ್ ಅಧ್ಯಯನದ ಪಾಠಗಳು

ಇಥಿಯೋಪಿಯನ್ ಪ್ರಕರಣವು ಅಂತಾರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ದ್ವಿಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ / ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಮಕಾಲೀನ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಮಾನ್ಯ ಮಾಡುವಂತಹ ದೊಡ್ಡ ಮಟ್ಟದ ದತ್ತಾಂಶಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ನಾಲ್ಕು ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದ ಪಾಠಗಳನ್ನು ಸಹ ನೀಡುತ್ತದೆ.

- ಬಡ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸಲು ಕನಿಷ್ಠ ವೆಚ್ಚದಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ ಸಾಧ್ಯವಿದೆ ಎಂಬುದು ಮೊದಲ ಪಾಠ.
- ಇತರ ದೇಶಗಳ ತಜ್ಞರು ಒದಗಿಸಿದ ದುಂದು ವೆಚ್ಚದ ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪವು ಯಾವಾಗಲೂ ಧನಾತ್ಮಕ ಲಾಭಗಳನ್ನು ತೋರಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದು ಎರಡನೇ ಪಾಠವಾಗಿದೆ (ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯ ಸುಧಾರಣೆಗಾಗಿ ಕ್ಯಾಸ್ಕೇಡ್ ಮಾದರಿ). ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಇಂತಹ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ದೊರಕುವ ಸಾಕ್ಷ್ಯವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಾಧನೆಯ ಮಟ್ಟವು ಕಡಮೆಯಾಗಿರುವುದನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ.
- ಮೂರು ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎರಡು ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಗಣಿತ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವವರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ

ಮಟ್ಟದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಹೊಸ ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ಮೂರನೇ ಪಾಠವು ಕೊಡುಗೆಯಾಗಿದೆ.

- ನಾಲ್ಕನೆಯ ಪಾಠವು, ಮಾಭಾಶಿ ದ ಅನಂತರದಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ಗೆ ಪರಿವರ್ತನೆಯಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಗಣಿತ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. ಕೊನೆಯ ಎರಡು ಅಂಶಗಳು, ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವುದರಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗಣಿತ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದರಿಂದ ವಿಚಲಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಮೊದಲಿನ ಬೆಂಬಲವಿಲ್ಲದ ವಿವಾದಗಳಿಗೆ ತೆರೆ ಎಳೆಯುತ್ತವೆ.

ಆಫ್ರಿಕಾದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಮಾರ್ಪಡಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ, ಆಫ್ರಿಕಾದ ಹೊರಗಿರುವ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ನೋಡದೆ ಒಳಗಿನಿಂದ ಮತ್ತು ದಕ್ಷಿಣ–ದಕ್ಷಿಣ ವಿನಿಮಯದಿಂದ ಹೆಚ್ಚು ಕಲಿಯಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಅಲ್‌ಅಮಿನ್ ಮಜ್ರುಯಿ ಅವರು (೨೦೦೨) ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಇಥಿಯೋಪಿಯದಿಂದ ಬಹಳಷ್ಟನ್ನು ಕಲಿಯಬಹುದಾಗಿದೆ, ಪ್ರಾಚೀನ ಈಜಿಪ್ಟ್‌ನಷ್ಟು ಹಿಂದೆಯೇ ಆಫ್ರಿಕಾ ಖಂಡದ ವಿವಿಧ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಅವಧಿಗಳ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಂಪೂರ್ಣ ತನಿಖೆಯನ್ನು ಮಾಡಬಹುದಾಗಿದೆ. ಅಂತೆಯೇ, ದಕ್ಷಿಣ ಏಷ್ಯಾ ಮತ್ತು ಆಫ್ರಿಕಾ ನಡುವಿನ ಸಂಶೋಧನಾ ಅನುಭವದ ವಿನಿಮಯವು ಸ್ಥಳೀಯ ಮತ್ತು ವಲಸೆಯ ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತರ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಉತ್ತರ ಭಾಗದ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವೈವಿಧ್ಯವನ್ನು ಹೇಗೆ ಸೇರಿಸುವುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಕುರಿತು ಯೂರೋಪ್, ಉತ್ತರ ಅಮೆರಿಕ ಮತ್ತು ಆಸ್ಟ್ರೇಲೇಷಿಯಾ ತನಿಖೆಗಳಿಗೆ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ.

* * *

ಪರಾಮರ್ಶನೆಗಳು:

1. Agnihotri, R K (2007). Towards a pedagogical paradigm rooted in multilinguality. International Journal of Multilingual Research, 1(2), 79-88.
2. Alidou, H, Boly, A, Brock-Utne, B, Diallo, Y S, Heugh, K & Wolff, H E (2006). Optimizing learning and education in Africa - the language factor: A stock-taking research on mother tongue and bilingual education in Sub-Saharan Africa. Working Papers.

Retrieved from http://www.adeanet.org/adeaPortal/ adea/biennial-2006/doc/document/B3_1_ MTBLE_en.pdf

3. Bamgbose, A (2000). Language and exclusion. Hamburg: Lit Verlag.
4. Blackledge, A & Creese, A (2010). Multilingualism: A critical perspective. London & NewYork: Continuum.

   Coleman, H (Ed.) (2011). Dreams and realities: Developing countries and the English language. London: British Council.
5. García, O (2009). Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Oxford: WileyBlackwell.
6. Heugh, K & Skutnabb-Kangas, T (2010). Multilingual education works: From the periphery to the centre. New Delhi: Orient Blackswan.
7. Heugh, K, Benson, C, Bogale, B & Yohannes, M A G (2007). Study on medium of instruction in primary schools in Ethiopia: Final report. Retrieved from http://www.hsrc.ac.za/research/output/outputDocuments/4379_Heugh_Studyonmediumofinstruction.pdf.
8. Heller M (Ed.) (2008). Bilingualism: A social approach. Basingstoke: Palgrave.
9. Mazrui, A M (2002). The English language in African education: Dependency and decolonization. In J W Tollefson (Ed.), Language policies in education: Critical issues (pp. 267-282). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
10. Mohanty, A, Panda, M, Phillipson, R & Skutnabb Kangas, T (Eds.). (2009). Multilingual education for social justice: Globalizing the local. New Delhi: Orient Blackswan.
11. Ouane, A & Glanz, C (2010). Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education: An evidence- and practice-based policy and advocacy brief. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://www.scribd.com/doc/53342036/Why-andHow-Africa-Should-Invest-in-African-Languagesand-Multilingual-Education-9789282011713>
12. Ouane, A & Glanz, C (Eds.) (2011). Optimising learning, education and publishing in Africa: The language factor. A review and analysis of theory and practice in mother-tongue and bilingual education in Sub-Saharan Africa. Hamburg and Tunis Belvédère: UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) and the Association for the Development of Education in Africa (ADEA)/African Development Bank. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002126/212602e.pdf

13. Reeves, C, Heugh, K, Prinsloo, C H, Macdonald, C, Netshitangani, T, Alidou, H, Diedericks, G & Herbst, D (2008). Evaluation of literacy teaching in primary schools of Limpopo province. Human Sciences Research Council (HSRC), Education, Science and Skills Development (ESSD) and Department of Language Education, University of Limpopo. Retrieved from http://www.hsrc.ac.za/research/output/outputDocuments /5715_Reeves_ Evaluationo fliteracy.pdf

14. Skutnabb-Kangas, T (2000). Linguistic genocide in education: Or worldwide diversity and human rights? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

* * *

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧. ಮಕ್ಕಳ ಮನೆಯ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ನೀಡುವ ಶಿಕ್ಷಣವು, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಿಂತ ಹೇಗೆ ಭಿನ್ನವಾದ ಅನುಭವವಾಗುತ್ತದೆ?

೨. ಭಾರತದ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ತ್ರಿಭಾಷಾ ಸೂತ್ರವನ್ನು ಸೂಕ್ತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ತರಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿದೆಯೇ?

೩. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಕನ್ನಡ ಮಾಧ್ಯಮದಲ್ಲಿ ಓದುವ ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರೌಢಾವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಗಣಿತ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವರೇ?

ಕ್ಯಾಥಲೀನ್ ಹ್ಯೂ: ಭಾಷೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ ಸಂಶೋಧನಾ ಕೇಂದ್ರ, ದಕ್ಷಿಣ ಆಸ್ಟ್ರೇಲಿಯಾ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ನೀತಿ ಸಂಪುಟಗಳಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ.
Kathleen.heugh@unisa.edu.au

ಅನುವಾದ: ಕಾರ್ತಿಕ್ ಕೆ / ಪರಿಶೀಲನೆ: ರಾಜಗೋಪಾಲ್

ಮೂಲ: *Language and Language Teaching,* Volume 2 Number 1 January 2013.

❑